



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ROSELI LIKA MIASHIKE

**Entre a expectativa e a realidade da docência na Educação Infantil: relato
de experiência da Residência Pedagógica na escola pública do Município de
Guarulhos - SP**

GUARULHOS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ROSELI LIKA MIASHIKE

Entre a expectativa e a realidade da docência na Educação Infantil: relato de experiência da Residência Pedagógica na escola pública do Município de Guarulhos - SP

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Batista Serrão

GUARULHOS

2021

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Miashike, Roseli Lika.

Entre a expectativa e a realidade da docência na Educação Infantil: relato de experiência da Residência Pedagógica na escola pública do Município de Guarulhos - SP / Roseli Lika Miashike. – Guarulhos, 2021.
45 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Batista Serrão

Título em inglês: Between the expectation and the reality of teaching in Early Childhood Education: experience report of the Pedagogical Residence in the public school of the Guarulhos City, São Paulo State.

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola. 3. Perfil docente. 4. Cuidado e educação. 5. Residência Pedagógica. I. Serrão, Célia Regina Batista. II. Título.

ROSELI LIKA MIASHIKE

Entre a expectativa e a realidade da docência na Educação Infantil: relato de
experiência da Residência Pedagógica na escola pública do Município de
Guarulhos - SP

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2021.

Profa. Dra. Célia Regina Batista Serrão
EFLCH - UNIFESP

Profa. Dra. Roberta Stangherlim
Instituto Paulo Freire - IPF

Profa. Dra. Daniela Finco
EFLCH - UNIFESP

AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha família pelo apoio e incentivo a tudo que faço.

Gratidão à Profª. Dra. Célia Regina Batista Serrão pela orientação e incentivo ao trabalho realizado.

Gratidão à todas e todos docentes da Pedagogia da Unifesp de Guarulhos pela formação que me proporcionaram.

Gratidão à Miriam, Tatiane, Carol, Andressa, Cris, Wandressa, Filipe, Ricardo, Larissa e demais colegas de curso de Pedagogia pelas parcerias e convivência.

Gratidão às residentes com quem compartilhei a experiência da Residência Pedagógica de Educação Infantil, em especial à Sara, Juliana e Josi.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um relato de experiência que realizei durante a Residência Pedagógica de Educação Infantil (RPEI) em uma escola pública do município de Guarulhos – SP. Durante a RPEI, fiquei imersa de 5 a 6 horas por dia na escola-campo, totalizando 80 horas de imersão. Nesse período, acompanhei uma turma da pré-escola com crianças de 4 a 5 anos de idade sob responsabilidade de uma professora da rede. Nessa experiência, observei uma realidade diferente da minha expectativa em relação a uma docência com especificidades na Educação Infantil. A partir disso, optei por desenvolver um relato de experiência com foco no perfil docente, discutindo suas especificidades. A minha expectativa estava permeada por ações esperadas na Educação Infantil que aprendi ao longo do curso de Pedagogia, com propostas pedagógicas norteadas pela interação e pela ludicidade, com a presença do cuidar/educar de forma indissociável. Por outro lado, apesar da presença diária de brincadeiras, encontrei um cotidiano muito próximo ao que conheço do Ensino Fundamental, com pouca movimentação de corpos, ensino centrado no adulto, preocupações sobre a disciplina e propostas pedagógicas baseadas em uma preparação para o Ensino Fundamental. A postura da professora também seguia um modelo docente de Ensino Fundamental, com educação centrada no adulto, que favorecia a segurança e a organização da turma, mas que não explorava as potencialidades de um desenvolvimento integral das crianças. A partir disso, reflito, conforme a literatura da área, que o perfil docente da Educação Infantil é a da/do profissional consciente das especificidades das crianças pequenas, que norteia suas práticas pelo cuidar/educar, embasando as propostas pedagógicas em conhecimentos adquiridos pelas formações inicial e contínua, assim como, por meio dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Perfil docente. Cuidado e educação. Residência pedagógica.

ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) is an experience report that was carried out during the Pedagogical Residence of Early Childhood Education (RPEI) in a public school in the city of Guarulhos - SP. During the RPEI, I was immersed for 5 to 6 hours a day in the field school, totaling 80 hours of immersion. During this period, I accompanied a group of preschoolers with children from 4 to 5 years old under the responsibility of a teacher from the network. In this experience, I observed the reality that was different from my expectations in relation to teaching with specificities in Early Childhood Education. From this, I chose to develop an experience report focusing on the teaching profile, discussing its specificities. My expectation was permeated by actions expected in Early Childhood Education that I have learned throughout the Pedagogy course, with pedagogical proposals guided by interaction and playfulness, with the presence of caring/educating inseparably. On the other hand, despite the presence of games, I found a daily life very close to what I know of elementary school, with little movement of bodies, adult-centered teaching, concerns about the discipline and pedagogical proposals based on preparation for elementary school. The teacher's posture also followed a teaching model of elementary education, with adult-centered education, which favored the safety and organization of the class, but which did not explore the potential for the integral development of children. From this, I reflect, according to the literature in the area, that the teaching profile of Early Childhood Education is that of the professional aware of the specificities of young children, who guides their practices by caring/educating, basing the pedagogical proposals on knowledge acquired by the initial training and continuous, as well as through official documents such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education. Preschool. Teaching profile. Educare. Pedagogical residency.

SUMÁRIO

Introdução	8
1 Delineamento do quadro teórico	10
2 Contextualização da experiência	24
<i>2.1 Contexto geral</i>	24
<i>2.2 Contexto específico</i>	26
2.2.1 A estrutura da escola-campo	26
2.2.2 As crianças	27
2.2.3 A professora	28
3 Descrição da experiência	28
4 Reflexão teoricamente fundamentada da experiência	33
5 Avaliação dos resultados de aprendizagens obtidos	39
Considerações finais	40
Referências	43
ANEXO A	45

Introdução

Faz parte da formação da graduanda e do graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por meio de duas possíveis modalidades: a monografia e o relato de experiência. A monografia é realizada a partir de um problema de pesquisa na área da educação. O relato de experiência consiste em ações educativas desenvolvidas pela graduanda ou pelo graduando consideradas relevantes no seu processo formativo, podendo fazer parte as experiências ofertadas pela UNIFESP, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP). O PRP é um programa de estágio curricular do curso de Pedagogia da UNIFESP que visa a participação de estudantes em práticas pedagógicas com imersões em escolas públicas de Educação Básica por tempo determinado (UNIFESP, 2019). Essas escolas são denominadas escolas-campo.

As atividades de Residência foram concebidas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas. É intenção do PRP proporcionar experiências significativas para a formação teórico-prática dos graduandos, articulando a formação inicial e continuada, desenvolvendo a gestão democrática e o trabalho coletivo com compromisso social, ético, político e técnico do futuro profissional em Educação (UNIFESP, 2019, p. 6, grifo do autor).

O PRP atua na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Escolar. Em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, na proposta do PRP, as graduandas e os graduandos, chamados de residentes, acompanham o cotidiano escolar – junto às crianças, a formação continuada das/dos profissionais do ensino, as reuniões etc.–, por meio da observação participativa, e também executam um Plano de Ação Pedagógica (PAP) durante o período de imersão em determinada escola-campo. O período mínimo de horas de imersão na escola-campo é de 80 horas para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse período na escola-campo, a/o residente acompanha apenas uma turma e, por três dias, desenvolve o seu PAP, uma proposta pedagógica da/do residente planejado e desenvolvido em comum acordo com uma Professora ou um Professor da escola-campo, responsável pela turma, e uma Professora ou um Professor da UNIFESP, que acompanha todo o processo de formação. Assim, no período de imersão na escola-campo da Residência Pedagógica de Educação Infantil (RPEI) e de Ensino Fundamental (RPEF), a formação das/dos residentes e as orientações sobre a rotina e as atividades são realizadas pela/pelo profissional responsável pela turma, chamada/o de Professora Formadora ou Professor Formador. Além disso, na UNIFESP, as/os residentes são supervisionadas/os em grupo pela Professora Preceptora ou pelo Professor Preceptor, que é uma/um docente do curso

de Pedagogia da UNIFESP, por meio de reuniões de supervisão, totalizando, no mínimo, 25 horas de trabalho.

No sexto semestre do curso de Pedagogia, eu participei de uma RPEI em uma Escola da Prefeitura de Guarulhos que atende crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A partir dessa vivência, como TCC, optei por desenvolver um relato de experiência com foco no perfil docente.

A RPEI ocorreu no segundo semestre de 2019, com 80 h de imersão, correspondendo a um período aproximado de 4 semanas. A experiência foi realizada por meio da observação participante e houve o registro por meio de um diário de campo. O diário não foi escrito durante o horário de imersão em sala, tendo em vista a recomendação de não constranger docente e outras/os profissionais com anotações na presença destas/es logo após falas e acontecimentos. O diário foi escrito longe da escola-campo, no mesmo dia, com breves anotações e redação mais detalhada, no computador, no prazo máximo de até dois dias após a vivência. Para as caracterizações do contexto e a descrição da experiência, as informações contidas no diário de campo foram retomadas.

Durante esse período de imersão na RPEI, acompanhando uma turma de crianças da pré-escola com 4 a 5 anos de idade, vivenciei uma realidade diferente da minha expectativa em relação a uma docência com especificidades na Educação Infantil. A minha expectativa estava permeada por ações esperadas na Educação Infantil que aprendi ao longo do curso de Pedagogia, com propostas pedagógicas norteadas pela interação e pela ludicidade. Por outro lado, encontrei um cotidiano muito próximo ao que conheço do Ensino Fundamental, com ensino centrado no adulto, com preocupações sobre a disciplina e baseados em uma organização homogênea da turma. Como futura professora da Educação Infantil, eu pretendo me aprofundar no entendimento de quais são as atitudes que se espera de uma/um docente dessa etapa da Educação Básica que visem favorecer o desenvolvimento das crianças e o que as pesquisas da área discutem sobre as especificidades do perfil docente da Educação Infantil.

Além disso, como Campos (2008) afirma, considerando que antigamente quem cuidava/educava na creche muitas vezes não tinha formação profissional alguma e a postura de professor/a geralmente está atrelada ao modelo tradicional, a do Ensino Fundamental, o novo perfil de docente da Educação Infantil está em processo de construção, sendo necessário discutir e analisar como está se desenvolvendo nas instituições.

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais

e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. (CAMPOS, 2008, p. 128)

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência da Residência Pedagógica de Educação Infantil (RPEI) ocorrida em uma escola pública do Município de Guarulhos, discutindo especificidades da docência na Educação Infantil, analisando a relação entre a expectativa e a realidade.

A seguir, apresento o trabalho em seis partes: *Delineamento do quadro teórico*, *Contextualização da experiência*, *Descrição da experiência*, *Reflexão teoricamente fundamentada da experiência*, *Avaliação dos resultados de aprendizagens obtidos* e *Considerações finais*. Em *Delineamento do quadro teórico*, apresento uma parte da literatura acadêmica que envolve a questão da docência na Educação Infantil. A *Contextualização da experiência* foi dividida em duas partes, o *Contexto geral* em que caracterizo brevemente o município e a rede de educação de Guarulhos e o *Contexto específico* em que caracterizo a escola-campo, as crianças da turma acompanhada e a professora. Na *Descrição da experiência*, apresento parte do meu diário de campo, resumindo e focando nas ações da professora. Em *Reflexão teoricamente fundamentada da experiência*, discuto a minha experiência na RPEI relacionando com a literatura pesquisada. Em *Avaliação dos resultados de aprendizagens obtidos*, avalio a importância da experiência na minha formação. Finalizo o trabalho com as *Considerações finais* sobre todo esse processo.

1 Delineamento do quadro teórico

A Educação Infantil nem sempre fez parte da Educação Básica. O direito do bebê e da criança à Educação Infantil, bem como o direito social dos trabalhadores e das trabalhadoras, veio apenas com a Constituição Federal de 1988. Em 1996, por ter sido consagrada como direito em 1988, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Campos (2008, p. 122) ressalta que essa conquista foi

resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação.

Conforme a LDB (BRASIL, 1996) e de acordo com a redação dada pela lei n. 12796 de 2013, a Educação Infantil é dividida em: creche, ou entidades equivalentes, oferecida a

crianças de até três anos de idade; e pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade¹. Vale lembrar que, diferentemente de outras etapas da Educação Básica, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil ocorre por meio de avaliação e registro sem fins de promoção, nem para o acesso ao Ensino Fundamental.

De acordo com Rosemberg (2015, p.163), em sua análise da educação infantil na América Latina, em vários países “a educação infantil é integrada ao sistema de educação, como a primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de 2 a 3 anos de idade, e as pré-escolas, para crianças de 4 a 5 ou 6 anos de idade”. Vale ressaltar que a creche e a pré-escola, atualmente juntas na educação infantil, foram historicamente construídas de maneiras diferentes. A pré-escola veio do jardim da infância, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferencialmente crianças de 4 a 5 ou 6 anos de idade, enquanto que a creche estava vinculada às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada e que atendia filhos e filhas de mães trabalhadoras pobres (ROSEMBERG, 2015). Apesar da integração legal das creches e da pré-escola, Rosemberg (2015) discute que persiste o tratamento diferenciado entre elas em sua análise para a América Latina. A pesquisadora afirma que a pré-escola está cada vez mais institucionalizando-se e formalizando-se, ou seja, “a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser infantil e entrando em um formato próximo ao ensino fundamental” (ROSEMBERG, 2015, p. 164). Por outro lado, em relação às creches, nota-se “uma relutância, uma reticência de dar-lhes visibilidade, de integrar as creches ao sistema educacional, de tirá-las da informalidade, da precariedade, de investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade)” (ROSEMBERG, 2015, p. 164). A tese da pesquisadora é que a creche não constitui uma instituição de fato integrada à educação, sendo discriminada pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas. Seu argumento é de que “parte da sociedade latino-americana – do setor educacional em particular – de fato não concebe a creche como instituição de educação” (ROSEMBERG, 2015, p.169), com discursos de educação para crianças maiores² e de desenvolvimento para bebês. Além disso, a pesquisadora afirma que, em geral, documentos com análises e estatísticas citam o direito à educação a partir da educação primária, que começa aos 6 - 7 anos de idade, havendo uma invisibilidade das crianças pequenas e das creches. Essa invisibilidade que acaba por não fornecer dados que

¹ A Emenda Constitucional nº 54/2006, estabelece a ampliação do Ensino fundamental de 8 para 9 anos, por meio da obrigatoriedade da matrícula de crianças com 6 anos de idade, o que implica na redução da faixa etária correspondente à pré-escola. A redação da LDB, no tocante à alteração da faixa etária da EI, ocorre somente em 2013.

² Na Educação Infantil, comumente, a expressão “crianças maiores” refere-se às crianças de 4 a 6 anos.

possibilitem subsidiar políticas públicas para melhoria da qualidade no atendimento a esse público. Rosenberg (2015) também discute a importância da Educação Infantil para a conciliação entre responsabilidades familiares e o trabalho, enfatizando que as mulheres são culturalmente responsabilizadas pelo cuidado e que pesquisas apontam que a oferta de creches repercute na entrada e permanência das mulheres no mercado de trabalho e no combate à pobreza. Além disso, conforme análise de Rosenberg (2015), a desvalorização da/do profissional da educação infantil está associada à desvalorização do cuidado, da mulher e mesmo da criança pequena em diversas partes do mundo.

Em diversos países, diferentemente das ocupações masculinas, que basearam sua qualificação em competência no treinamento e domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a tributos [biológicos] masculinos, nesta área de assistência à infância as qualificações das trabalhadoras tiveram como base sua capacidade de amar as crianças e a socialização das mulheres para o cuidado.

De um lado, isto facilitou o acesso das mulheres a estas ocupações. De outro lado, o fato de não ter sido necessária uma formação técnica/profissional desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessas ocupações, situação que perdura atualmente na América Latina [...].

Assim, quanto menor a idade da criança – mesmo sendo valorizadas por discursos, continua sendo uma etapa de vida menos valorizada no espaço público –, menor é o salário da professora ou cuidadora e maior a presença de mulheres, associação observada mundo afora, com alguma alteração contemporânea em países escandinavos, como a Dinamarca. (ROSENBERG, 2015, p.168-169)

Inserido nessa perspectiva da América Latina, no Brasil, em relação à/ao profissional da Educação Infantil, antes da LDB de 1996, não havia exigências quanto a sua qualificação e a maior parte das creches eram vinculadas à assistência social, que não exigia escolaridade mínima para o trabalho junto às crianças e bebês. Essa atividade era tão pouco valorizada socialmente que, em “algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças” (CAMPOS, 2008, p.122). De qualquer forma, as situações para o cuidado e a educação das crianças pequenas eram diversas. Campos (1994) cita que, em Belo Horizonte e Curitiba, a rede escolar cedia professoras para as creches para desenvolver atividades que as monitoras, profissionais da creche na época, não se sentiam qualificadas. Conforme Nascimento (2017), havia creches com supervisão, coordenação e programação realizadas por professoras, mesmo que o contato direto com as crianças tenha sido realizado por funcionárias pouco escolarizadas, e o cuidado e a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade sob responsabilidade de docentes e profissionais com diferentes formações.

Creches, jardins de infância e parques infantis, principais instituições de educação e guarda das crianças menores de sete anos, promoveram diferentes dimensões de

cuidado e educação ao longo do século XX. Administradas por entidades de caráter religioso ou filantrópico, muitas vezes em convênio com governos municipais ou estaduais, as creches admitiam funcionárias pouco escolarizadas para o contato direto com as crianças, embora supervisão, coordenação e programação das instituições permanecessem nas mãos de professoras, enquanto os jardins de infância, incorporadas às escolas normais, de formação docente, delineavam seu caráter educacional como etapa anterior à escola, voltada para crianças de 4 a 6 anos de idade. Os parques infantis, por sua vez, recrutavam profissionais com diferentes formações para o trabalho com o folclore, com as manifestações culturais e artísticas, com as brincadeiras e jogos infantis e com a educação física em sua programação. (NASCIMENTO, 2017, p. 80)

A partir da LDB de 1996 buscou-se a formação inicial para as/os educadoras/es da Educação Infantil, professoras/es formadas/os tanto em nível médio, modalidade Normal, como no Ensino Superior, licenciatura em Pedagogia. Campos (2008) ressalta que, com a creche incluída no campo da educação, a legislação brasileira mostrou-se seguir uma direção promissora, reconhecendo o mesmo estatuto das demais etapas educacionais em relação à formação profissional, objetivos pedagógicos e condições para funcionamento. Porém, a pesquisadora também pontua que a criança da Educação Infantil demanda de um atendimento diferente do modelo escolar centrado no adulto.

Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades. (CAMPOS, 2008. p.127)

Reforçando a questão de a criança pequena demandar de uma educação diferente da oferecida na escola do Ensino Fundamental, Freitas (2007) defende que a Educação Infantil não pode ter a “forma escolar”. Essa forma escolar possui características reconhecíveis pela regularidade que se apresenta nas escolas, como práticas escolares e organização de tempo e espaços escolares, com espaço delimitado para o ensino, disposição de mobiliário para estudantes, geralmente enfileirado, lousa na frente e papéis claros de docente e discente. “Historicamente, ensinar se configurou como reiteração da ‘forma escolar’”(FREITAS, 2007, p. 9). O pesquisador afirma que a educação das crianças pequenas ainda é um campo de luta e resistência pela ameaça do espectro da forma escolar, devendo-se refletir sobre a “forma da/na educação infantil”. A escola da Educação Infantil tem um conteúdo próprio, não admitindo a visão reducionista de “etapa prévia” em relação ao Ensino Fundamental, pois o “fato de preceder as atividades de escolarização efetiva que advém num plano consecutivo [...] não deve retirar da educação infantil aquilo que a singulariza, aquilo que se expressa no seu ‘conteúdo em si e para si’” (FREITAS, 2007, p.10). Conforme discute Freitas (2007), a

singularidade da educação infantil está na “cultura da infância”, em que as crianças não apenas reproduzem a cultura do mundo adulto como também a transformam qualitativamente, construindo seus falares e saberes.

Desta forma, segundo Campos (2008), a identidade de professora e professor na Educação Infantil deve ser refletida e construída dentro de suas especificidades, com a organização do tempo e do espaço centradas na criança. Somado a isso, há a necessidade de superação da imagem de docente ligada apenas ao ensino, desconsiderando sua ligação ao cuidado, e formação de professoras e professores com maior abordagem das questões específicas presentes na Educação Infantil como “o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos” (CAMPOS, 2008, p. 127).

A discussão sobre a especificidade da/do profissional da Educação Infantil já circulava entre as/os especialistas da área antes da LDB de 1996 entrar em vigor. Em 1994, ocorreu o Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil em Belo Horizonte, com publicação dos textos das palestras pelo MEC (BRASIL, 1994). Esse encontro visava o debate para a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, assim como, o subsídio para a formulação de uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil. Os principais temas discutidos nesse encontro foram: currículo, cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, estruturação da carreira, remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas. Entre os textos da publicação, Barreto (1994, p. 11) discute que a formação docente “é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade” e, desta forma, quem atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecidamente uma/um profissional com formação inicial e continuada, direitos e condições de trabalho condizentes com o papel exercido. Assim, Barreto (1994) faz a defesa de uma política de formação profissional para a implementação da política de educação infantil como uma das tarefas mais urgentes na época, tendo em vista a precarização das profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, em que estudos mostravam a falta de formação ou mesmo de formação qualificada, remuneração muito baixa e péssimas condições de trabalho. A autora cita, por exemplo, um estudo da época em que, na pré-escola, na média do país, 18,9% do corpo docente era leigo, sem formação de magistério, superando um terço em alguns estados.

Campos (1994), nesse Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, reflete sobre o perfil da/do profissional de Educação Infantil afirmando que para se pensar nesse perfil é “preciso antes caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças” (CAMPOS, 1994, p. 32). Primeiramente, a pesquisadora retoma a desvalorização que era comum da/do profissional ligada/o aos objetivos correspondentes ao cuidado com o corpo e na manutenção de um lugar limpo e seguro para as crianças, além de contrapor com o objetivo de preparação para o Ensino Fundamental, o que exigia um perfil de docente com formação de magistério e com capacidade de desenvolver atividades para uma adaptação à rotina escolar, em que crianças menores de 3 anos de idade que permaneciam no estabelecimento por período integral recebiam os cuidados do corpo (sono, higiene e alimentação) por meio de outra/o profissional. Campos (1994) discute também o diferente atendimento que crianças pobres e da classe média recebiam, “assistencial” e “educacional”, respectivamente, enquanto que o desejável é o caráter integrado de ambos atendimentos. Essa questão da dicotomia entre cuidar e educar, também está presente em Sayão (2010), apresentada mais adiante. Entendendo que os objetivos desejados na Educação Infantil estão relacionados às atividades de cuidado e educação de forma integrada que atendam às necessidades das crianças e que requerem conhecimentos específicos, Campos (1994) discute que as/os profissionais atuantes na Educação Infantil necessitam dessa formação, assim como, os cursos de formação inicial que possibilitam o trabalho no magistério da primeira etapa da Educação Básica também precisam ter o conteúdo pertinente da área.

Nascimento (2017), considerando o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil em relação às/aos profissionais, apresenta e reflete os desafios e as conquistas sobre a formação docente. A pesquisadora afirma que foi uma grande conquista, do ponto de vista histórico, o reconhecimento de que a/o profissional da Educação Infantil precisa ser qualificada/o, pois isso significa que não é qualquer profissional que pode atuar em creches e pré-escolas, há necessidade de professoras e professores com formação pedagógica qualificada. Assim, para elevar a escolaridade, a médio e superior, de profissionais que já atuavam na área, houve programas municipais e estaduais de parceria com universidades e, em âmbito federal, o Programa Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) habilitava essas/es profissionais que não tinham Ensino Médio (NASCIMENTO, 2017). Além de que, devido a exigência de formação superior ou de nível médio para as/os profissionais da Educação Infantil, de acordo com Nascimento (2017), o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu um Programa Nacional de Formação de Profissionais da área, em que se pretendia como metas que todos/as professores/as da Educação Infantil e das séries

iniciais do Ensino Fundamental tivessem o nível médio num prazo de cinco anos e que, em dez anos, 70% desses/as profissionais tivessem o Ensino Superior completo. Apesar de não ter cumprido a meta de 70%, os dados apresentados a seguir mostram um grande avanço.

Estimava-se, em 1998, que cerca de 35% dos profissionais que atuavam em creches nas capitais não tivessem o Ensino Fundamental completo e que 16% dos docentes da pré-escola não tivessem completado o ensino médio (BARRETO, 1998). Quinze anos depois, o censo escolar de 2013 aponta que 60% dos professores/as da educação infantil têm formação superior e, em 2014, a porcentagem de professores/as da educação infantil com curso superior é 63,2%, representando 61,7% dos que atuam em creche e 64,9% dos que atuam na pré-escola. (NASCIMENTO, 2017, p.85)

Além disso, outras questões pertinentes à formação inicial de professoras e professores precisam ser refletidas, como o formato e a qualidade dos cursos. Sobre a formação para o magistério em nível médio, Nascimento (2017) relaciona a sua permanência ao fato de ser um investimento mais barato na Educação Infantil.

Os 18 estados brasileiros [com a modalidade de formação docente no ensino médio] estão, inclusive, no Sul e no Sudeste, regiões onde se concentra o maior número de instituições públicas e de cursos de Pedagogia. A permanência da modalidade magistério, em nível médio, parece constituir alternativa para tornar o investimento na Educação Infantil mais barato, visto que implica salários mais baixos para as professoras que forma e para os docentes do curso. Além disso, um curso em extinção não demanda excelência no trabalho que desempenha, a formação inicial. (NASCIMENTO, 2017, p. 87)

A formação inicial de professoras e professores em nível superior teve discussões e encontros do campo da educação no final da década de 1990 e início dos anos 2000. De acordo com Nascimento (2017), havia discussões sobre a contraposição do curso de Pedagogia, considerada mais completa, com estudos sistemáticos e avançados da área de Educação, em relação ao modelo de formação de Institutos Superiores de Educação e de Cursos Normais Superiores, com uma formação inicial mais técnica. De qualquer forma, os “cursos de Pedagogia nas universidades públicas e privadas tornaram-se o principal *locus* da formação docente para a Educação Infantil” (NASCIMENTO, 2017, p. 89). Conforme apresenta Nascimento (2017), as discussões sobre essa formação inicial também pontuaram para a necessidade de diretrizes para o curso de Pedagogia uma vez que havia diferentes identidades atribuídas ao curso. Por exemplo, com curso de Pedagogia com a concepção de licenciatura separada de bacharelado e de cursos em que o quarto ano era reservado para especialidade em coordenação pedagógica, gestão escolar, supervisão escolar e orientação educacional, chamadas de habilitações. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP):

Cabe lembrar que o “movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo

processo de discussão, em nível nacional” (AGUIAR et al., 2006, p. 825). As DCNP foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação em 1999 e, em 2006, finalmente, a partir dos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e n. 01/2006, e na Resolução CNE/CP n.01/2006, foram definidas. (NASCIMENTO, 2017, p. 89)

Mesmo havendo as DCNP, a qualidade dos cursos de Pedagogia como um todo e para a docência na Educação Infantil tem apresentado problemas conforme a pesquisa de Gatti et al. (2010 apud NASCIMENTO, 2017). Conforme essa pesquisa, que avaliou as propostas curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia, poucas instituições (5,3%) possuem conteúdos da Educação Infantil nos currículos e também há pouca oferta desses conteúdos em disciplinas optativas. Ainda de acordo com essa pesquisa de Gatti et al. (2010 apud NASCIMENTO, 2017, p. 91) a qualidade dos cursos é questionada, pois apresentam “propostas curriculares fragmentadas, ou pouco integradas, nas quais a relação teoria-prática parece insuficiente, ou pouco presente”. Considerando o que se espera de uma formação qualificada do/da profissional da Educação Infantil, Nascimento (2017, p. 85) afirma que requer a compreensão de “representações da infância, os processos educativos e as características relacionais e lúdicas presentes na primeira etapa da Educação Básica, conforme as DCNEI [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]”, além de permitir à/ao docente “propor, participar, refletir, reorganizar, compartilhar, com intencionalidade assumida e planejada” (NASCIMENTO, 2017, p.86).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009) é um documento oficial que orienta a organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Conforme a DCNEI (BRASIL, 2009), o currículo e as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem compreender a criança como sujeito histórico-social com direito ao acesso à cultura e ao desenvolvimento integral e que devem levar em conta que a criança não apenas aprende, mas também produz cultura.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), o artigo 8º reforça os direitos de acesso a aprendizagens e de cidadania das crianças em que as propostas pedagógicas devem criar condições para a garantia desses direitos, por exemplo, por meio do entendimento de que o cuidado é

indissociável do processo educativo. No artigo 9º, é colocado que as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteadores as interações e a brincadeira nas propostas curriculares baseadas em experiências diversas.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

[...]

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

[...] (BRASIL, 2009, p. 2-5)

Retomando o perfil docente da Educação Infantil, cabe ressaltar a sua relação com o cuidado. Sayão (2010) discute o conceito de cuidado/educação como princípio indissociável na Educação Infantil e norteador do trabalho docente. A pesquisadora problematiza tanto a visão do cuidado restrito ao corpo, relacionado à alimentação, higiene e proteção, quanto a negação da dimensão corporal na educação que nega o ser humano em sua totalidade, dicotomizando corpo e mente, dando maior valor ao desenvolvimento cognitivo. No uso histórico de termos, Sayão (2010) apresenta que antigamente na creche utilizava-se o termo guarda, depois veio o termo cuidado, que passou a incluir a atenção emocional, apesar de ainda ser dissociado da educação.

Na proposição de Rosenberg (2001, p. 35), quando o cuidado substituiu a guarda na Educação Infantil, passou a designar novas funções para a educadora e um objetivo para a creche, que apresentou alguns sentidos como a proteção física da criança, o serviço complementar à família e a atenção à individualidade.

Assim, quando o cuidado é utilizado com o sentido de guarda, está mais próximo das duas primeiras acepções: higiene, proteção e cuidado familiar. A terceira acepção indica que é preciso dar atenção às necessidades não só físicas, mas emocionais, respeitando as diferenças individuais. (SAYÃO, 2010. p. 73)

Mesmo com a importância do cuidado, Sayão (2010) afirma em sua publicação que, com a integração da Educação Infantil ao campo educacional como primeira etapa da Educação Básica, o foco voltou-se para a intencionalidade educativa das ações, acabando por ofuscar o cuidado e a assistência que as crianças pequenas necessitam. A pesquisadora destaca ainda a diferença no tratamento conforme a classe social, em que havia ênfase no cuidado com o sentido de guarda para crianças pobres e sentido pedagógico para crianças da classe média. Porém, o termo cuidar/educar como princípio da educação de zero a seis anos implica na ideia de que todas as crianças precisam de cuidado, não apenas as mais pobres, e ações pedagógicas, não apenas as pertencentes às camadas médias da população (SAYÃO, 2010). Outra questão discutida por Sayão (2010) é que o cuidado muitas vezes é visto como uma especificidade da Educação Infantil, que a diferenciaria do Ensino Fundamental, mas, por outro lado, o cuidado também é uma dimensão presente nas relações humanas em diferentes espaços sociais, não é somente na dependência das crianças pequenas que existe o cuidado. O cuidado foi colocado como uma especificidade da Educação Infantil para pontuar sua importância e se diferenciar ao que é comum do Ensino Fundamental, como o foco na transmissão de conteúdo, porém o cuidado não é exclusividade da Educação Infantil.

Para Boff (2000), cuidado é o oposto do descuido e do descaso. O cuidado representa “uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2000, p.33). Em sua publicação, Boff (2000) reflete sobre o cuidado como algo mais que um ato ou atitude, se encontra no modo de ser, faz parte da natureza e da constituição do ser humano.

Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (que responde à pergunta: o que é o ser humano?). O cuidado há de estar presente em tudo. Nas palavras de Martin Heidegger: “cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico”. Traduzindo: um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana. (BOFF, 2000, p.34)

Em sua pesquisa, Carvalho (1999) analisa o cuidado de docentes do Ensino Fundamental reforçando a ideia de que o ensino é uma atividade relacional. Carvalho (1999,

p. 18) cita o termo cuidado “como tradução do termo em inglês *caring* e se refere às dimensões do processo de ensino/aprendizagem que ultrapassam a transmissão de conhecimentos sistematizados, dimensões emocionais, afetivas, morais, sociais, relativas à saúde e higiene das crianças etc.”, ou seja, envolve o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisadora apresenta que Perrenoud “ênfatiza que o ensino é um trabalho com pessoas, uma ‘profissão relacional’, em que o principal ‘instrumento de trabalho’ é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos, uma atividade cujas dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconhecidas” (CARVALHO, 1999, p.17-18). A partir dessa questão da profissão relacional, as/os docentes entrevistadas/os por Carvalho (1999) apresentavam envolvimento afetivo e preocupação com as aprendizagens de suas alunas e alunos que eram fontes tanto de prazer quanto de esgotamento. De maneiras e em graus diferentes, havia quem se envolvia afetivamente com o desenvolvimento integral de suas alunas e alunos e quem não se envolvia. Essa estratégia de “distanciamento psicológico, exibindo certa frieza ou *secura* diante dos alunos e do trabalho docente, [...] pode significar tentativas de preservar sua auto-estima, sua vida pessoal e até mesmo sua saúde e seu equilíbrio psíquico” (CARVALHO, 1999, p. 21). A pesquisadora ressalta ainda a questão de o ensino primário ser culturalmente percebido como instituição e ocupação do gênero feminino, independentemente do gênero de quem exerce a profissão, se professor ou professora, com a forma dos vínculos sociais e do cuidado infantil associados à feminilidade e às mulheres. Além disso, professoras e professor pontuaram que aprenderam a lidar com as questões relacionais por meio das experiências, incluindo conversas com professoras e professores com mais experiência no magistério, demonstrando o aspecto cultural da aprendizagem do cuidado infantil, não necessariamente ligado à mulher mas à cultura feminina.

Como as práticas de *cuidado*, especialmente com crianças, estão associadas ao que se entende por feminilidade, a história de Priscila [nome fictício de uma das professoras entrevistadas] sugere que elementos dessa feminilidade convencional são também aprendidos, reproduzidos, criados e recriados no interior da própria escola. Por isso, uma feminilidade e um modelo de *cuidado* não são apenas trazidos de fora para dentro da escola pelas mulheres, como quem entra sem convite numa festa, mas produzidos e reproduzidos na própria cultura escolar, a despeito dos discursos sobre a escola em circulação na sociedade. (CARVALHO, 1999, p. 27, grifos da autora)

De qualquer forma, sobre a atuação dos professores, Carvalho (1999, p. 30, grifo da autora) observa que

[...] os homens que optam pela carreira de magistério, especialmente junto às séries iniciais, são defrontados com uma contradição, pois o modelo de prática pedagógica predominante que encontram na cultura escolar, a julgar por minhas observações, está estreitamente associado a características tidas como femininas. Contudo, as soluções para essa contradição são múltiplas, e vão desde a ruptura com os modelos

convencionais de feminilidade e masculinidade, ruptura que pode incluir, por exemplo, referências aos ideais do “novo homem” ou do “novo pai”, até a recusa do modelo de professor *que cuida*, reforçando aspectos que se considere como masculinos, tais como a transmissão de saberes ou o exercício de autoridade sobre os alunos; passando por todos os tipos de acomodações e ressignificações, tanto da própria identidade de gênero quanto do modelo de professor ideal.

O trabalho de Russo (2007), como professor de uma escola da infância na Itália, descreve como seu trabalho se diferencia por ser realizado com marcas do perfil masculino. O autor é um professor de crianças com idade em torno de 4 anos e, em seu texto, descreve e faz reflexões sobre suas ações pedagógicas.

Sei, por exemplo, que a escolha dos materiais que uso, que usamos nas salas, mais o ferro do que a lã, mais a madeira do que o papel crepom, longe de serem “masculinos” em si, têm, porém, a marca do perfil “masculino” da minha memória, das brincadeiras e da destreza manual que me foram *ensinadas* e que assimilei do meu modo. Provavelmente, a mesma marca é impressa em coisas menos *materiais* do que os materiais. Logicamente, por exemplo, a própria ideia de ordem/desordem que faço valer hoje como professor está permeada de memória *masculina*, assimilada e elaborada: o desleixo calculado, *antiestético*, de dispor espaço e coisas apenas numa ordem de *utilidade*, e de maneira alguma em ordem de *beleza*, é, provavelmente, um sucedâneo desta memória, uma variante, a *minha* variante. Inevitavelmente, ainda, as atividades que me veem em mente, que sei propor melhor para os meninos e as meninas, e, durante as quais, parece que me saio melhor como professor, têm a ver com um *repertório* que é mais de vida, e principalmente de vida infantil, do que profissional e abstrato. E na minha própria relação com os meninos e meninas, por exemplo, no equilíbrio que penso e escolho entre o *cuidado* e outros aspectos dele, percebo a mesma conotação de gênero. (RUSSO, 2007, p.69, grifos do autor)

Depois dessa explicação sobre como ele vê a questão de gênero, Russo (2007) reflete sobre suas ações pedagógicas de modo mais geral, por exemplo, as brincadeiras, que ele não dirige, brinca junto, considerando a brincadeira como atividade livre. Além disso, o professor compreende sua autoridade, reflete sobre sua diretividade e conversa com as crianças acreditando na educação como relação e não no comando, administra repertórios e experiências, além de incentivar a voz das crianças com suas questões e atos de contar.

Sobre a questão da autoridade, Noblit (1995) faz uma relação entre autoridade e desvelo. A palavra desvelo foi traduzida da palavra em inglês *caring* na pesquisa de Noblit (1995), por outro lado, Carvalho (1999) traduziu *caring* como cuidado. Apesar de o termo cuidado ser mais usual, sigo apresentando a pesquisa de Noblit (1995) usando o termo desvelo. O artigo de Noblit (1995, p. 121) discute “como o poder, na perspectiva do desvelo, pode ser visto como uma autoridade moral”. O pesquisador relata e analisa a sala de aula de uma professora com estilo de ensino centrado no adulto e a maneira como ela construiu o desvelo usando seu poder, através do uso ético do poder. A escola era americana e a sala era uma turma da segunda série. No começo, o pesquisador admite que, para ele, uma boa sala de aula era aquela que tentava minimizar as diferenças de poder entre docente e discentes, pois

associava o poder à opressão. Porém, a professora de sua pesquisa usava o poder a serviço moral dos outros, seu poder mantinha a ordem, estabelecia as tarefas, avaliava o desempenho, como também, tornava sua sala segura, compartilhava responsabilidades e mantinha a coletividade forte com rituais que permitiam saciar a demanda das crianças por atenção e relacionamento, convidando-as a participarem de atividades em que as ouvia, destacava suas aprendizagens e elogiava seus esforços. Noblit (1995, p. 134-135) cita que Noddings “argumenta que num relacionamento de desvelo, o poder não transforma o outro num objeto mas, pelo contrário, sustenta e promove o outro como sujeito. O poder é utilizado para confirmar e não para negar o outro”. A autoridade da professora da pesquisa de Noblit (1995) vinha da responsabilidade assumida pela criação de contextos de participação e aprendizagens de suas crianças.

Além da consciência sobre o cuidado na profissão de docente, outras questões também são importantes para entender o trabalho na área da Educação Infantil, por exemplo, saber como as professoras e os professores enxergam sua identidade. Alves (2006), inicialmente, destaca a importância de se discutir, dentro da Educação Infantil, o caráter pedagógico, as especificidades e objetivos do trabalho, além da formação e atuação das/dos profissionais. As finalidades e objetivos educacionais geram expectativas para o trabalho com crianças pequenas e fazem parte desse trabalho características, atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação.

Em última instância, é preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história.

Por outro lado, a definição do perfil de professora de educação infantil e de sua formação encontra-se ainda em processo de constituição, demandando pesquisas referentes, por exemplo, aos conhecimentos, habilidades e recursos teóricos e práticos que são necessários para uma atuação consistentemente fundamentada nas características e necessidades de crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas. Os projetos de formação profissional, contudo, devem considerar não somente as especificidades e desafios cotidianos da organização e realização do trabalho pedagógico, mas também o próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor. (ALVES, 2006, p. 1-2)

Sob a temática da identidade profissional da docência na Educação Infantil, Alves (2006) discute dados coletados em 2001 com a participação de professoras de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs – de Goiânia. Levando em consideração que, em Goiânia, “persiste uma situação apontada como problemática para a docência em educação infantil que é a atuação conjunta de professora e auxiliar – denominada de agente educativo – com situações profissionais e salariais distintas e desiguais” (ALVES, 2006, p. 2-3). Essa

separação entre as funções de professoras e auxiliares, ou seja, a hierarquização do trabalho contribui para a falsa oposição entre cuidar e educar e produz um alheamento da especificidade da Educação Infantil. Entre os resultados obtidos, a investigação encontrou, entre as pedagogas, que o seu trabalho docente requer, “primeiro e prioritariamente, o amor às crianças e à profissão, o qual seria o principal motivador de outras atitudes profissionais como, abertura a mudanças, compromisso, dedicação, responsabilidade, busca de aperfeiçoamento” (ALVES, 2006, p. 7). Sobre as principais características, as professoras destacaram que a/o docente de Educação Infantil deve ter “simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade e capacidade de acolhimento das crianças, atribuindo centralidade às qualidades pessoais bem como à afetividade nas relações educativas e profissionais” (ALVES, 2006, p. 7). Apesar de indicarem a necessidade de uma formação específica para atuar na Educação Infantil, as professoras consideraram que a teoria não é suficiente e que é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e à afetividade. Percebe-se através da pesquisa a ligação que se faz entre o docente da Educação Infantil e ser mulher, sob a imagem social da mulher doce, mãe, educadora paciente etc., desconsiderando o perfil de professora com características e habilidades construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência. De qualquer forma, em relação à afetividade, ela é muito importante para o desenvolvimento do ser humano, devendo ser considerado no trabalho docente.

A afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas, desde a infância até a velhice. Segundo Wallon (1975), muito cedo na vida da criança estabelecem-se laços afetivos que são tão importantes para sua sobrevivência quanto a alimentação material. As primeiras relações da criança com o meio já são relações humanas, de compreensão e de participação nas situações onde se encontra, ou que poderia estar envolvida direta ou indiretamente, e em tudo o que as pode motivar e implicar em diferentes sentimentos como dúvida, apreensão, medo, desconfiança, indecisão, confiança, compreensão, alegria, segurança. Através dessas relações acontece o crescimento e o desenvolvimento da criança, a apropriação de conhecimentos, conceitos, hábitos, valores, atitudes.

Assim, é importante que as professoras desenvolvam “um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças” (Portugal, 2001, p. 164) a partir dos quais favoreçam relações afetivas com e entre elas, propiciando a aquisição de uma auto-estima positiva e promovendo o desenvolvimento pessoal e social de todas. Igualmente, sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos. (ALVES, 2006, p.8)

Pela pesquisa de Alves (2006), também foram encontradas respostas em que as professoras indicavam o prazer pela profissão, pela importância do trabalho e afinidade com as crianças pequenas, como fator determinante para sua permanência na Educação Infantil. Havendo até mesmo depoimentos com a concepção de uma vocação inata. Apesar disso,

Alves (2006) encontrou elementos que indicam um outro sentido para a docência na Educação Infantil em oposição ao mito da educadora nata. As pedagogas destacaram a profissionalização através da importância do planejamento, da necessidade de discussão e reflexão coletiva para a tomada de decisões e do reconhecimento do trabalho qualificado. Também esteve presente, na reflexão sobre a docência na Educação Infantil, a necessidade de ter clareza dos objetivos e do alcance da área, conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, formação específica para que entenda e respeite a individualidade e as necessidades da criança, além de saber organizar a ação didática para cada etapa.

2 Contextualização da experiência

2.1 Contexto geral

A experiência ocorreu na cidade de Guarulhos. O site oficial da Prefeitura de Guarulhos (2020a) apresenta um pouco da história da cidade. A região foi explorada pelos portugueses no final de século XVI com a descoberta de minas de ouro onde atualmente é o bairro de Lavras. Em 1880, a região foi denominada Província de Nossa Senhora da Conceição de Guarulhos e recebeu oficialmente o nome de Guarulhos em 1906 por meio de uma lei estadual. No período colonial e imperial, a agricultura praticada na região utilizou o trabalho de negros escravizados. No início do século XX, a região possuía estações de trem para escoamento de materiais utilizados na construção civil e, nessa época, também ocorreram a chegada da energia elétrica e as licenças para implantação de indústrias, comércios e dos serviços de transporte de passageiros. As rodovias Presidente Dutra e Fernão Dias foram inauguradas nos anos 1950. Nos anos 1960/1970, as atividades industriais e o processo urbanização impulsionaram a migração para a região. A urbanização não foi planejada, não havendo preocupações com a infraestrutura e a oferta de serviços públicos, por exemplo. Em 1985, o aeroporto de Cumbica, hoje denominado de Aeroporto Internacional de São Paulo-Guarulhos Governador André Franco Motoro, começou a operar.

Atualmente, o município de Guarulhos é o segundo mais populoso do Estado de São Paulo, com uma estimativa de 1.392.121 habitantes, conforme o IBGE (BRASIL, 2020). Está localizado na Região Metropolitana de São Paulo e possui uma área de 318,67 km². O site do IBGE (BRASIL, 2020) apresenta dados sobre a população e a educação, entre outros, como a mortalidade infantil de 11,59 óbitos por mil nascidos vivos e 36% da população com

rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Em relação à educação³: a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade em 2010 foi de 97,1%; em 2018, o número de estabelecimentos de ensino era de 427 escolas de Ensino Fundamental e 179 escolas de Ensino Médio; o número de matrículas em 2018 foi de 37.260 na pré-escola, 184.220 no Ensino Fundamental e 53.500 no Ensino Médio.

A Prefeitura de Guarulhos possui 236 unidades escolares de acordo com informações presentes no site da prefeitura (GUARULHOS, 2020b), sendo 150 próprias (Escola da Prefeitura de Guarulhos - EPG) e 86 escolas parceiras (conveniadas). A rede atende as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A etapa Educação Infantil está presente em 198 escolas e atende aproximadamente 58.400 crianças.

Em relação ao corpo docente, na rede Municipal de Guarulhos, elas/eles ingressam através de concursos públicos e não possuem uma escola sede nos primeiros anos após o ingresso na rede, ocorrendo o trabalho em locais diferentes conforme a demanda até alcançar determinada pontuação que lhes conferem a possibilidade de escolher uma escola (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2016). Jacomini, Penna e Bello (2016) verificaram em sua pesquisa que houve avanços em relação aos direitos adquiridos pelas professoras e pelos professores da rede de Guarulhos considerando a análise das legislações municipais e federais. Considerando a remuneração, o vencimento base para aquelas/aqueles com formação em nível superior da educação foi maior ao Piso Salarial Profissional Nacional para o valor referente ao ano de 2015. Por outro lado, as autoras apresentam problemas no plano de carreira de docente, considerando a amplitude da carreira, por exemplo, avaliam que o tempo necessário para chegar ao final da mesma pode ser vista como muito longa, uma vez que a/o docente poderá completar o tempo necessário à aposentadoria sem alcançar o topo da carreira.

Do ponto de vista da legislação nacional pode-se dizer que o plano de carreira do município de Guarulhos, nos aspectos aqui analisados, está em conformidade com os principais princípios que regem a construção dos planos de carreira. Entrementes, ainda há aspectos a serem melhorados e que são fundamentais à garantia de boas condições de trabalho, tais como: regulamentação dos critérios para progressão horizontal, amplitude da carreira vinculada ao tempo necessário à aposentadoria ou menor, percentual maior de aumento no vencimento na passagem de referências e graus (JACOMINI; PENNA; BELLO, 2016, p. 16).

³ Apesar de não ser foco deste trabalho, chamo a atenção para o fato de que, no site do IBGE (BRASIL, 2020), na seção de Educação do Município de Guarulhos, não encontrei dados de número de matrículas em creches (Figura 1, Anexo A), assim como não há número de estabelecimentos da Educação Infantil (Figura 2, Anexo A).

2.2 Contexto específico

2.2.1 A estrutura da escola-campo

A escola-campo onde realizei a RPEI é pública e localizada na periferia de Guarulhos. Inaugurada no início da década de 2010, a escola possui Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O atendimento é realizado para crianças a partir de 1 ano de idade na creche até o 5º ano do Ensino Fundamental em dois períodos, manhã e tarde com cinco horas cada. A arquitetura é em formato de U, onde corredores, solário, refeitório e parquinho possuem amplos espaços. A estrutura é térrea e acessível, com rampa na entrada da escola e para acesso a um pequeno palco presente na área do refeitório. O espaço das salas visitadas não é grande, me pareceu suficiente apenas para a presença do mobiliário – mesas e cadeiras – e pouca circulação. A sala de professoras/professores é pequena e, por isso, as reuniões acontecem em sala de aula ou refeitório. Para a aula de Educação Física do Ensino Fundamental, é utilizada a opção de frequentar a quadra de um Centro de Educação Unificado (CEU) localizado próximo à escola, pois a mini quadra da escola não possui espaço suficiente. Não há sala de leitura, mas há um cantinho de leitura no corredor do Fundamental I, com poucos livros e em decoração durante o período da minha imersão na escola. No corredor onde ficavam as salas das crianças da Educação Infantil, havia uma piscina de bolinha, uma cama elástica e cavalinhos de plástico. Apesar desse ambiente lúdico, as salas da Educação Infantil tinham características de sala de aula de uma escola do Ensino Fundamental. Salas com as mesas e cadeiras para cada criança, lousa e letras do alfabeto acima desta. O que parecia diferenciar as salas do Ensino Fundamental das da Educação Infantil eram as disposições e formatos das mesas e cadeiras que, nas salas da Educação Infantil, eram agrupadas em colmeia e não enfileiradas. O agrupamento em colmeia consistia em sete mesas em formato de trapézio isósceles que se posicionavam lado a lado com a base menor voltada para o centro. Nesse centro, havia uma mesa em forma geométrica de sete lados. Na sala onde realizei a residência, havia quatro agrupamentos em colmeia e algumas mesas isoladas.

Quanto à estrutura, alguns pontos não foram muito bem pensados para crianças, como a posição espacial dos balanços do parquinho, que deveria ter um dos lados para onde o balanço se projeta voltados para a parede a fim de diminuir a probabilidade de crianças serem atingidas ao passarem. Os painéis nos corredores também estão dispostos em altura para pessoas adultas observarem e não facilmente acessível para as crianças. Os bebedouros dos corredores possuem pressão forte para crianças pequenas, fazendo-as se molharem ao tentarem beber água.

Durante o período de imersão, a maioria dos dias foram amenos, porém houve dias quentes em que o ventilador não foi suficiente para refrescar dentro da sala. Provavelmente, a telha metálica da escola favoreça a sensação de calor. Em todas as salas observadas havia ventilador e datashow. Na sala em que acompanhei a turma, as janelas não fechavam totalmente e, por isso, num dia de chuva, a sala ficou com poças de água. Entre essa sala e de outra turma havia uma área compartilhada em que de um lado ficava o banheiro e de outro um espaço para estoque de materiais. No banheiro compartilhado, havia três vasos e uma pia adaptados para o tamanho das crianças pequenas, porém as descargas não eram ideais para elas, pois muitas não tinham força suficiente para apertar e mandar os dejetos embora. No espaço para estoque de materiais, ficavam brinquedos e outros materiais de uso comum. Havia brinquedos de encaixe em boas condições, sucatas diversas, porém, havia também brinquedos malconservados. Dentro da sala da turma, não havia cantos diferenciados e os livros infantis ficavam dentro de uma caixa de papelão, alguns livros estavam em má conservação.

2.2.2 As crianças

A turma que eu acompanhei era composta por 31 crianças, negras e brancas, a maioria com 5 anos, algumas a completar. Não havia orientais e nem indígenas. Na turma, também não havia crianças imigrantes e de descendência boliviana, apesar de haver na escola. Também não havia crianças com deficiência na turma. Nessa faixa etária, as crianças apresentaram autonomia para ir ao banheiro sem pedir para a professora, já que havia o banheiro entre salas, serviam-se sozinhas no refeitório e cuidavam do próprio material. Elas só pediam permissão para ir ao banheiro quando estavam no parquinho ou no refeitório. Quanto às atitudes, elas demonstraram ser bastante participativas, prestativas e curiosas. A obediência à professora era comum para a maioria e, na maior parte do tempo, elas ousavam pouco ou quase nada sair das regras. Regras como: não correr na sala, não sentar em cima da mesa, não brigar, não pegar brinquedo sem autorização, não gritar, entre outras. Entre as 31 crianças, 10 costumavam ser frequentemente repreendidas por algum comportamento considerado inadequado e, dentre essas, apenas uma era menina. No geral, as crianças se davam bem entre si, mas havia grupinhos e algumas crianças se recusavam a brincar com outras que não consideravam suas amigas. Havia crianças que se recusavam a brincar com outras do gênero oposto. Apesar de haver grupinhos fechados, algumas amizades e inimizades variavam de um dia para o outro e mesmo durante o mesmo dia. Havia crianças que variavam de grupinhos e, vez ou outra, reclamavam de que ninguém queria ser seu amigo, mas logo

encontravam com quem brincar. No geral, as crianças demonstravam gostar de estar na escola, mas havia quem chorasse por saudade da mãe de vez em quando.

As crianças foram receptivas comigo, algumas vinham conversar para contar algo que vivenciou, outras me convidavam para brincar, algumas me abraçavam, outras me pediam ajuda para resolver um problema, tanto em relação a conflitos entre colegas quanto na resolução das lições, também havia quem vinha até mim para informar algum mau comportamento de um ou uma coleguinha. Durante o período de convivência pude perceber como cada criança é única. A sala não era homogênea. Cada uma demonstrava interesses e necessidades particulares, aprendendo e fazendo atividades a suas próprias maneiras.

2.2.3 A professora

A professora da turma, minha Professora Formadora, aparentava ter mais de 40 anos e ter descendência de negro, indígena e branco. Possuía em torno de dez anos no magistério, com experiência no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, e pelo menos um ano na escola-campo. Apesar de não ter perguntado, acredito que ela não seja professora fixa na Rede de Guarulhos e seja transferida de escola conforme a demanda da rede. Em relação ao seu comportamento, ela era reservada e conversava comigo conforme achava necessário me aconselhar ou eu perguntava algo. Não costumava sorrir, abraçar ou pegar no colo as crianças. Quando reprimia algum mal comportamento sob sua perspectiva, geralmente, fazia sem levantar a voz. O acolhimento quando alguma criança se machucava e a resolução de conflitos eram realizados por meio de escuta e conversa.

3 Descrição da experiência

Antes de começar a minha imersão na escola-campo, eu tinha expectativas de como seria recebida pela professora ou pelo professor e pelas crianças, orientada e ensinada sobre o cotidiano da sala e da escola, com suas regras e conhecimentos adquiridos pela experiência, e o que observaria em relação aos comportamentos e às brincadeiras. Eu acreditava que a professora ou o professor da turma teria escolhido me ter em sua sala, imaginando que a coordenação da escola iria disponibilizar as/os residentes para escolha das professoras e dos professores que quisessem, e eu seria recebida como uma convidada bem-vinda. Depois, a professora ou o professor iria me explicar as regras básicas da sala, me explicando sobre qual seria meu papel em sua sala. Acreditava que as crianças não seriam surpreendidas com a minha presença, sendo avisadas anteriormente da entrada de uma residente para não

estranharem e se sentirem inseguras com a chegada de uma pessoa estranha. Achava que observaria muitas demonstrações de afeto entre docente e crianças em meio a atividades lúdicas. Essas minhas idealizações da Educação Infantil eram um contraponto ao que eu conhecia de um ambiente de Ensino Fundamental, mais focado no conteúdo do que nas relações interpessoais e no sentido mais amplo do cuidado, que inclui o físico, intelectual, emocional e social.

No meu primeiro dia de imersão, a professora da turma ficou sabendo que eu seria sua residente minutos antes de eu entrar na sala. A professora não tinha experiência na formação de residentes da UNIFESP e me recebeu educadamente, porém, com uma seriedade que interpretei como um estado introspectivo-reflexivo perante a surpresa e a novidade que foi minha presença. Aparentemente, minha presença tinha sido imposta pela coordenadora pedagógica da escola-campo. Logo depois de ser apresentada à professora, ela me apresentou à sua turma. Nesse dia, vieram poucas crianças, cerca de um terço da turma, pois foi um dia depois da reunião de responsáveis e era uma sexta-feira, ou seja, a sequência de dias seguidos para ir à escola havia sido quebrada e muitos preferiram não vir à escola. Esse dia era o dia do brinquedo, em que as crianças podiam trazer de casa um brinquedo para a escola. Toda sexta-feira era dia do brinquedo na Educação Infantil dessa escola. As crianças não ficaram surpresas e nem curiosas com a minha presença. Elas brincaram a tarde toda, parando apenas para os intervalos de almoço e lanche. O que eu observei foi o livre brincar tanto dentro da sala da turma quanto no parquinho. Além dos brinquedos trazidos de casa, as crianças também brincaram com peças de montar no final do período. Na sala, brincaram nas mesas e no chão. A professora não interagiu com as crianças durante as brincadeiras, mas estava sempre atenta, observando. Ela chamava a atenção das crianças apenas quando corriam ou brigavam, resolvendo conflitos ouvindo todas as partes e conversando. Quanto a mim, fiquei perdida no que fazer nesse primeiro dia, a professora não puxou conversa e nem me deu orientações sobre o que eu podia ou não fazer, sobre quais eram as regras da sala, nem como eu podia ajudá-la. Eu me coloquei à disposição e quando perguntei se podia ajudá-la na tarefa que estava fazendo, ela apenas disse que preferia que eu olhasse as crianças enquanto ela se ocupava de organizar os materiais que estava mexendo. Então, fiquei brincando com as crianças ao longo do dia.

Nos outros dias da minha imersão, a sala esteve sempre cheia, em geral, vinham entre 27 e 29 crianças, mas nunca completa com as 31. Mesmo com apenas uma professora, a turma era disciplinada e organizada. Revendo minhas anotações de campo, percebo como a professora era uma autoridade para a sua turma, elas a obedeciam. A professora cuidava das

crianças, educando e mantendo a segurança na sala. De modo geral, não havia demonstrações de afeto da professora para as crianças, com atenção individual, abraços e gestos de carinho. Apenas quando alguma criança chorava por saudade da mãe, ela acolhia com afago na cabeça. Os conflitos entre as crianças eram resolvidos com conversa e escuta de todas as partes. Em relação às broncas, elas eram esporádicas, destinadas apenas quando alguma criança repetia algum comportamento reprovado, como correr insistentemente, ou era muito agressiva com outra criança. A professora mantinha a ordem, não seguindo um modelo de rigor autoritário e havia momentos de desorganização. As bagunças na sala não ocasionavam broncas e as crianças sempre colaboravam com a organização no final do dia ou da brincadeira.

As crianças da turma do estágio I da Educação Infantil vivenciavam um ambiente com regras e rotina. No início do período, as crianças eram deixadas na porta da sala pelos responsáveis e a professora as recebia. Logo que entravam, elas iam para seus lugares e deixavam suas agendas na mesa da professora. Havia uma pilha de agendas de meninos e uma de meninas. Os lugares onde sentavam pareciam ter sido escolhidos pela professora, pois apesar de as amizades estarem presentes no mesmo agrupamento de mesas, presenciei a professora trocando crianças de lugar conforme algum critério, como a falta de disciplina. Havia uma jarra de água na sala, enchida todos os dias por uma das crianças e elas deixavam suas garrafinhas ao lado em uma bandeja. Elas não precisavam pedir para levantar a fim de pegar sua garrafinha com água ou ir ao banheiro, que ficava entre salas. Elas apenas pediam para ir ao banheiro quando estavam no refeitório ou em outro ambiente fora da sala. As crianças passavam a maior parte do tempo na sala e sentadas. Na maior parte das vezes, as brincadeiras também eram realizadas na mesa, cada criança em seu lugar. Porém, havia crianças que não ficavam o tempo todo sentadas e andavam pela sala, sem incomodar outras crianças e a professora. Às terças e sextas-feiras, a professora podia levar a turma para o parquinho conforme a organização da escola-campo, mas havia dias que não levava por ter planejado outra atividade ou por algum imprevisto como um dia chuvoso. Nas saídas da turma para o lanche e o almoço, as crianças tinham que formar uma fila de meninos e outra de meninas, por ordem crescente de altura, o que aparentemente era uma regra da escola-campo. Na volta para a sala, a professora organizava a entrada das meninas primeiro e depois os meninos entravam. Na verdade, apesar da regra das filas, as filas nem sempre andavam organizadas e nem sempre as meninas entravam primeiro. As filas ficavam retas, com uma criança atrás da outra, até certo ponto e, depois, algumas crianças ficavam dispersas, conversando/brincando com o colega ou pegando na minha mão. Eu andava atrás das filas. As primeiras crianças da fila, ordenada pela altura, da menor para a maior, seguravam a mão da

professora. Então, eram sempre as mesmas. Talvez pelo desejo de ter a mesma atenção, as outras, principalmente as meninas, queriam segurar a minha mão e eu permitia. Acredito que eu ajudava a desorganizar as filas. No refeitório, as crianças saíam dos seus lugares para conversar comigo e a professora chamava a atenção delas para permanecerem sentadas. Nesses momentos eu sentia que atrapalhava o trabalho da professora, mas ela nunca me chamou atenção por causa disso. Apenas uma vez, fui orientada pela professora a não deixar uma tesoura acessível para as crianças pegarem sem eu estar por perto, para a segurança delas. Nesse dia, eu estava recortando cartões para uma atividade a pedido da professora. Ao longo da minha imersão na RPEI, a professora não conversava muito comigo compartilhando experiências, mas respondia às minhas perguntas e pedia minha ajuda para algumas tarefas.

A rotina planejada para o dia não era mostrada no início do período pela professora, seja mostrando com objetos que representassem a atividade ou falando o que iria ocorrer ao longo do período. De qualquer forma, ela demonstrava ter planejamento por ter as atividades organizadas ao longo do período, sem demonstrar estar improvisando. Além de sexta-feira ser o dia do brinquedo, todo dia havia alguma brincadeira, geralmente na sala, mas também havia dias em que levavam os brinquedos para o solário ou o corredor. As brincadeiras eram com pecinhas e blocos de montar, sucatas, massinha de modelar, brincadeira de faz de conta e brinquedos de cozinha (panelinhas e pratinhos de plástico). A professora não se envolvia nas brincadeiras, mas ficava observando com atenção. Não presenciei brincadeiras de roda ou com música conduzidas pela professora. Houve dias com música, por meio de vídeos projetados pelo datashow, e leitura de livro infantil. Também houve dias em que a professora deu atividades em folhas impressas para as crianças responderem com o lápis de escrever. Além dos exercícios, que algumas crianças faziam conforme a explicação da professora e outras faziam conforme entendiam da proposta, as folhas tinham desenhos que as crianças pintavam. Também presenciei atividades de desenhos livres e outras em que as crianças tinham que recortar e colar figuras. Para essas atividades, a professora pedia a minha ajuda para entregar as folhas e me deixava à vontade para ajudar as crianças na resolução dos exercícios. Algumas crianças se voluntariavam para ajudar na entrega e recolhimento dos lápis. Quando a proposta da professora era uma atividade com algum jogo didático, ela ensinava um pequeno grupo enquanto o restante da turma brincava, mas nem todas as crianças conseguiam participar do jogo em um mesmo dia. Um dia, ela me explicou da dificuldade de se trabalhar um jogo com a sala toda de uma vez, me sugerindo, na aplicação do meu Plano de Ação Pedagógica (PAP), trabalhar jogos com um pequeno grupo por vez.

O meu PAP envolvia brincadeiras e jogos matemáticos conforme orientações da professora da turma e da supervisão da Unifesp. Na Introdução deste trabalho, eu descrevi que o grupo de residentes era supervisionado por um Professor Preceptor ou uma Professora Preceptora, mas meu grupo da RPEI teve dois, um Preceptor e uma Preceptora. Foram três dias em que desenvolvi as atividades do meu PAP, com mais ou menos uma hora de duração por dia. Acredito que não cabe descrever as atividades em si neste trabalho, mas sim como a professora me ajudou e seu retorno sobre como enxergou o que realizei. Nos três dias em que desenvolvi as atividades, a professora foi fundamental para a organização da turma. Eu não tinha a sua autoridade de manter a turma organizada e coesa. Como as crianças ficavam muito tempo na sala, resolvi realizar parte das atividades nos ambientes abertos como o solário e o corredor. Nesses ambientes, as crianças costumavam ficar mais livres e foi difícil para mim manter a atenção delas para explicar as regras das atividades. A professora me ajudava organizando as crianças conforme a atividade e chamava a atenção delas quando alguma bagunçava. Por exemplo, realizei uma brincadeira de roda e as crianças deveriam montar, desmontar, afastar e juntar a roda com a turma toda conforme meu comando, mas elas não formavam a roda sozinhas, a professora e eu tínhamos que agrupar as crianças para elas montarem a roda. Além disso, tinha crianças que queriam correr quando era para afastar e juntar a roda, e a professora impedia aquelas mais exaltadas de se chocarem com força contra as/os colegas. Entre erros e acertos, organizações e bagunças, eu gostei do meu PAP. Aprendi bastante com a experiência. A professora me deu um retorno sobre as atividades que conduzi, falando sobre como eu podia melhorá-las na minha condução e suas críticas foram muito importantes para mim como, por exemplo, trabalhar as atividades em pequenos grupos, o que já havia falado, mas eu não dei a devida importância. Fazendo-me refletir que superestimei a autonomia das crianças em querer conduzir as atividades com a turma toda, não levando em conta que elas eram heterogêneas em termos de disciplina, atenção às regras de brincadeiras e colaboração em grupo, o que levava à dispersão de parte da turma durante as atividades. Porém, senti falta de apontamentos positivos das atividades que conduzi por parte da professora. Acabei por não saber o que na visão dela foi considerado bom dentro daquilo que propus de atividade e como conduzi. Refletindo sobre como eu senti falta do elogio dela sobre o que estava bom, percebi que a professora não costumava elogiar sua turma também. Quando as crianças realizavam atividades, não observei elogios sobre suas aprendizagens e nem sobre seus desenhos. A professora apenas descrevia as crianças que sabiam ou não algo, como conhecer os números até 10 ou escrever o próprio nome, conforme eu perguntava.

4 Reflexão teoricamente fundamentada da experiência

Considerando que as discussões entorno da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica são muito recentes, do período da mobilização social e educacional da LDB n. 9394 de 1996 para cá, ou seja, provavelmente menos de 30 anos, compreendo que o perfil docente dessa etapa é permeado por questões histórico-culturais que deixaram suas marcas na escola e no imaginário da sociedade, havendo tentativas de superação a essas marcas por meio de formação inicial e continuada. Dentro dessas marcas histórico-culturais que a Educação Infantil tenta superar estão os significados que o termo cuidado foi/é utilizado, a falta de clareza sobre o direito ao cuidado/educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, a relação direta que a sociedade faz da criança pequena com a mulher, uma visão de modelo maternal de educadora, ações na pré-escola como preparação para o Ensino Fundamental e a qualidade da formação docente que contemple o papel da/do profissional no desenvolvimento da criança pequena assim como suas especificidades.

Primeiramente, pontuo a importância do entendimento do cuidar e do educar como termos que norteiam as ações docentes. Apesar de terem significados diferentes, um voltado ao bem-estar individual e social, sendo uma prática sociocultural, e outro relacionado ao desenvolvimento físico-cognitivo-emocional e compartilhamento social da cultura, respectivamente, cuidar e educar implicam um no outro. O ato de cuidar requer atenção ao outro, ocasionando tanto atenção ao outro como sujeito quanto às suas necessidades. De acordo com Boff (2000), o cuidado se opõe ao descuido e ao descaso, em que, sem ele, o ser humano não sobrevive ao nascer e, durante a vida, desestrutura-se, perece; o cuidado é mais que um ato, um modo de ser do ser humano. Além disso, entendo que uma relação com cuidado é capaz de gerar confiança e reciprocidade, e quem cuida acaba por ensinar e vice-versa. Por sua vez, a educação, como processo de ensino-aprendizagem, não está presente apenas na fala, mas também nos comportamentos e expressões afetivo-corporais e nas organizações de espaço e tempo. Desta forma, a aprendizagem se dá em convívio social, podendo ocorrer tanto de forma aparentemente natural, vista como espontânea, quanto de forma sistemática. O ato de educar com cuidado, incide em um cuidado com o corpo, com as aprendizagens do outro e sobre suas vivências, ou seja, influencia no seu desenvolvimento integral. A importância de qualquer ação com cuidado é colocada por Boff (2000, p.34) quando afirma: “se [o ser humano], ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. [...] O cuidado há de estar presente em tudo”.

De qualquer modo, devido ao histórico uso do termo cuidar desvinculado do de educar ainda recente e presente na Educação Infantil, entendo como necessário o uso do binômio cuidar/educar para que o trabalho docente foque no desenvolvimento infantil de forma integral. Essa importância também pode ser percebida por sua presença tanto em documentos oficiais quanto em pesquisas da área de Educação Infantil. Nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 2), artigo 8º, parágrafo 1º, inciso I, é colocado que as propostas pedagógicas a fim de garantir os direitos das crianças devem assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Campos (1994), ao se referir ao perfil docente na Educação Infantil, atrela à/ao profissional os objetivos a serem alcançados no trabalho com as crianças como o cuidado e a educação de forma integrada, além de outras especificidades da área. Sayão (2010) também discute o cuidar/educar como princípio indissociável na Educação Infantil. A pesquisadora chama a atenção tanto para o foco no cuidado que se restringe para o sentido de saúde e proteção do corpo quanto para o foco na intencionalidade educativa que ofusca o cuidado e a assistência que as crianças pequenas necessitam, por isso, o uso indissociável de cuidado/educação mostra a necessidade de as crianças de serem cuidadas e educadas. O uso indissociável também tenta superar o histórico assistencialista e compensatório do cuidado para crianças pobres, enquanto que as crianças da classe média recebiam práticas com sentido educativo. Por isso cuidar/educar é norteador do trabalho docente, com o cuidado colocado como uma especificidade da Educação Infantil devido a sua importância e não por exclusividade. Na pesquisa de Carvalho (1999), um dos assuntos que a pesquisadora discute é o ensino como atividade relacional em que o cuidado também está presente no Ensino Fundamental, uma demonstração de como a educação e o cuidado implicam um no outro e o cuidado não é exclusivo da Educação Infantil.

Em relação à minha experiência na RPEI, o cuidar/educar nas ações da professora da turma esteve presente, porém, presenciei com foco no cuidado em certos momentos, no sentido de proteção, e o foco na educação em outros, como uma preparação para o Ensino Fundamental. Durante o brincar, me parecia que o cuidado era aplicado para manter as crianças em segurança com a professora atenta para que nenhum comportamento inadequado ocasionasse ferimentos ou brigas. Por sua vez, o educar esteve presente nas práticas de ensino direcionadas para o conhecimento de letras e números com atividades não lúdicas em folhas impressas. O brincar era visto como importante, pois sua presença era diária, mas quase sempre como recreação. Por exemplo, apesar de presenciar a condução da professora de um jogo da memória com pequenos grupos de cada vez, em geral, não havia momentos de exploração do brincar com sentido pedagógico de desenvolvimento psicomotor, com

desenvolvimento de espacialidade, atenção, cognição, sensório-motor, social etc. Vale ressaltar que, nas DCNEI (BRASIL, 2009, p. 4), artigo 9º, orienta-se que as práticas pedagógicas devem ter como eixo norteadores as interações e as brincadeiras em suas propostas curriculares e, no inciso I, explicita que elas “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Apesar de considerar que o cuidar/educar estavam presentes, acredito que não eram pensados de forma a favorecer o desenvolvimento integral das crianças como proposto nas DCNEI, pois, por mais que houvesse brincadeiras no parquinho e em outros ambientes em que pudessem mexer mais o corpo do que na sala, era proibido correr, e as crianças ficavam sentadas por muito tempo na sala. Aparentemente, ocorria a conformação dos corpos para a disciplina como uma preparação para o Ensino Fundamental. As crianças em geral obedeciam e a individualidade de cada uma era respeitada em sua necessidade de mexer o corpo e andar pela sala, mas as danças e movimentos amplos não eram incentivados frequentemente.

Além de entender a importância de o binômio cuidar/educar na atuação docente, compreendo que também é preciso romper com a imagem do cuidado ligado apenas à mulher e mãe. Por questões histórico-sociais, as práticas de cuidado associadas às crianças pequenas costumam ser relacionadas ao gênero feminino, porém, a questão do cuidado não é biológica, mas sim cultural. Conforme Carvalho (1999), por ter o aspecto cultural, no cuidado infantil, professores e professoras aprendem, reproduzem, criam e recriam. De qualquer modo, a pesquisadora associa as práticas do cuidado com a feminilidade devido à sua construção histórico-cultural ter sido feita por mulheres, porém, os homens no magistério acabam por ter estratégias diversas no cuidado, desde o rompimento com os modelos tradicionais de feminilidade e masculinidade até a recusa do cuidado. Russo (2007), por exemplo, descreve suas práticas como professor, de crianças com mais ou menos 4 anos de idade na Itália, com marcas do seu perfil masculino, desde os materiais escolhidos até na sua relação de cuidado com as crianças. Em sua descrição, acredito que ele rompe com o modelo tradicional de homem autoritário em suas práticas docentes, ao mesmo tempo que sua bagagem cultural masculina se faz presente. De qualquer modo, a pesquisa de Alves (2006) ainda revela a presença da identidade profissional docente na Educação Infantil ligada à imagem social de mulher doce e mãe com características pessoais como simpatia, paciência, carinho, entre outras, desconsiderando o perfil profissional com características e habilidades construídas no processo formativo e no exercício docente, em que a afetividade se faz presente por sua

importância no desenvolvimento integral humano, sendo indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo. Por outro lado, a pesquisadora também encontrou falas que demonstram o sentido profissional da docência como a importância da qualificação, planejamento e conhecimentos específicos da área.

Na RPEI, a postura da professora da turma não estava ligada ao modelo de feminilidade e maternidade, estava mais próxima da imagem de professora do Ensino Fundamental, com ensino centrado na professora. A sua postura de autoridade moral na sala era evidente. Ela regia as regras, a hora de brincar, o momento de estudar, enfim, a rotina diária. Sua postura era profissional em termos de planejamento e de se responsabilizar pelas crianças. Além disso, sua autoridade moral permitia que as crianças se sentissem em um ambiente seguro e evitava ansiedades e indisciplinas. Havia organização, uma ou outra bagunça, socialização entre as crianças e o brincar. Noblit (1995) discute a importância da autoridade com desvelo de uma professora de segunda série dos Estados Unidos, com ensino centralizado no adulto. Eu considero que o perfil docente na Educação Infantil não dispensa a característica de autoridade de professoras e professores, pois elas e eles têm papel fundamental no planejamento, na organização do tempo e espaço, na observação dos interesses e necessidades das crianças, na proposição de atividades pedagógicas e lúdicas com intencionalidade etc. Porém, na Educação Infantil, não é viável ter uma educação centralizada no adulto como na forma escolar. De qualquer forma, Noblit (1995) cita que o poder e desvelo da professora conduziam as crianças para aprendizagens e sentido de coletividade, “com indivíduos relacionados por laços de responsabilidade e obrigação em relação ao todo” (NOBLIT, 1995, p.130). Além disso, nesse relato, a afetividade estava presente, por exemplo, com a atenção dada às crianças, à valorização das aprendizagens e o humor presente na classe. Russo (2007), como professor, de forma diferente, mas também com autoridade e afetividade, conduzia o ensino com centralidade na criança, dirigindo as aulas em pró das experiências de suas crianças por meio de trocas, conversas e brincar juntos. Por outro lado, minha experiência foi diferente das minhas expectativas de observar um ambiente de maior atenção individual e à afetividade como parte da atuação docente da Educação Infantil, com maior de incentivo à criatividade, às expressões e às descobertas. A professora não costumava conversar com cada criança para saber de suas descobertas e de suas questões, conversava apenas para resolver conflitos entre colegas, se dirigindo à turma quando propunha alguma atividade em folhas impressas ou um jogo didático, ficando mais distante quando as crianças brincavam, atenta aos acontecimentos. Considerando as especificidades da criança pequena no seu desenvolvimento em que a afetividade se faz necessária nas relações humanas, além da

importância no desenvolvimento biológico e cognitivo, acredito que faltava atenção pessoal, conversas e elogios na relação da professora com as crianças. Essa minha percepção de estranhamento com a postura docente mais próxima da forma escolar concorda com Campos (2008) por discutir que o perfil docente da Educação Infantil deva ser diferente da visão de professora e professor tradicional com educação transmissiva.

Rosemberg (2015) discute que creche e pré-escola não estão de fato integradas como a etapa Educação Infantil da Educação Básica, pois a creche continua invisibilizada, não sendo concebida como instituição de educação pela sociedade, gestão e políticas públicas, e a educação concebida na pré-escola apresenta um formato próximo ao Ensino Fundamental. Em vista desses problemas, é preciso defender como Freitas (2007) a reflexão da “forma da/na Educação Infantil” afastando a Educação Infantil dos moldes da forma escolar. Conforme Freitas (2007), a educação na Educação Infantil deve considerar que as crianças não apenas reproduzem a cultura do mundo adulto, como também existe uma cultura infantil própria com seus falares e saberes que devem ser considerados. Portanto, é preciso considerar as especificidades das crianças, considerando-as sujeitos cidadãos de direitos e produtores de cultura, não como futuros adultos que devem absorver a cultura de modo obediente. Nas DCNEI (BRASIL, 2009, p.1), artigo 4º, é explicitada a visão da centralidade das propostas pedagógicas na criança “que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Campos (2008, p. 127) enfatiza que a criança pequena da creche “demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto –, dentro do qual foi construída a carreira do professor”. Entendo que isso se estende à pré-escola, pois as crianças dessa faixa etária também necessitam de um cotidiano que ofereça “oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades” (CAMPOS, 2008, p. 127). Afinal, as crianças da pré-escola ainda estão desenvolvendo sua autonomia, demandando maior atenção de professoras e professores em relação ao seu desenvolvimento motor e moral, além do cognitivo. A turma que eu acompanhei era heterogênea em situações diversas como conseguir pular com um pé só, usar a tesoura e outros materiais, seguir regras de jogos/brincadeiras e da escola, se expressar verbalmente de maneira clara, dar atenção ao que a professora falava etc. Desta forma, ser docente no modelo escolar centrado no adulto, que exige uma classe homogênea e com maior autonomia, pode acabar por excluir as crianças que não conseguem acompanhar o ritmo da maioria ditada pela professora ou professor. No

caso do relato de Noblit (1995), a educação era centrada na professora, mas em uma turma de segunda série, ou seja, com maior autonomia que as que eu acompanhei, porém, até mesmo em turmas de Ensino Fundamental, acredito que o ideal seria uma educação com centralidade na criança.

O relato pessoal de Russo (2007) como professor de crianças pequenas na Itália também me faz refletir sobre a importância da formação e do repertório de vivência infantil. Russo (2007, p. 69, grifo do autor) descreve: “[...] atividades que me veem em mente, que sei propor melhor para os meninos e as meninas, e, durante as quais, parece que me saio melhor como professor, têm a ver com um *repertório* que é mais de vida, e principalmente de vida infantil, do que profissional e abstrato”. Acredito que o repertório de uma infância vivida com qualidade no brincar repercute na qualidade de recursos no momento de propor as práticas pedagógicas norteadas pelas interações e pelas brincadeiras. Por outro lado, no caso brasileiro, considerando que a creche e a pré-escola do passado não são exemplos de educação de qualidade e que a imagem de professora e professor está atrelada a uma imagem autoritária ligada ao Ensino Fundamental conservador, percebo a importância de os cursos de formação profissional também considerarem, conforme Alves (2006, p. 2), “o próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor”. É preciso avaliar como professoras e professores da Educação Infantil estão atuando para, com isso, buscar soluções para os problemas encontrados e reforçar nas formações a reflexão entre a realidade escolar e as especificidades requeridas na atuação docente. Além de ser necessário considerar nas formações que o sujeito que realizará a prática docente na Educação Infantil possui um repertório infantil de qualidades diversas e que, se preciso, também poderá recorrer a ajuda de colegas da profissão, que podem ser qualificados ou não. No caso de uma formação não qualificada, que não leve em conta a/o profissional enquanto sujeito histórico-social corre o risco de não formar reflexivamente com teorias e práticas que fundamentem para as especificidades da profissão e do trabalho com as crianças da Educação Infantil, podendo a/o profissional malformada/o recorrer a um repertório pessoal, por exemplo, guiar-se pelos modelos de mãe ou de docente tradicional do Ensino Fundamental. Uma formação docente qualificada requer que reflitamos criticamente sobre nossa própria formação escolar para assumirmos um perfil docente profissional qualificado fundamentado em conhecimentos específicos da área para as crianças viverem e se desenvolverem com fins de sujeitos autônomos e uma sociedade mais democrática. Com uma formação docente qualificada, a/o profissional da Educação Infantil pode pesquisar, adaptar e desenvolver propostas pedagógicas, mesmo que não tenha um repertório pessoal de vida infantil rico em ludicidade e interação.

Os debates sobre a formação docente no Encontro Técnico de Formação Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) tinham como foco a melhoria da qualidade do atendimento em creches e das pré-escolas e isso passava pela qualificação profissional uma vez que, conforme Barreto (1994), era precarizado com profissionais sem formação específica, que eram mal remuneradas e com péssimas condições de trabalho. Tendo isso em vista, Campos (1994) discute o perfil docente da Educação Infantil conforme as especificidades da área que os cursos de formação para atuantes nas creches e pré-escolas e de formação inicial devem considerar. Anos mais tarde, Nascimento (2017) faz uma reflexão sobre as conquistas e os desafios da formação docente para a Educação Infantil. Entre as conquistas, a pesquisadora apresenta o avanço na escolaridade das/dos profissionais atuantes nas creches e pré-escolas, enquanto que, entre os desafios, está a qualidade dos cursos de formação. De acordo com a pesquisa de Gatti et al. (2010 apud NASCIMENTO, 2017), em relação a cursos presenciais de Pedagogia, os resultados mostraram que poucas instituições possuíam conteúdos da Educação Infantil nos currículos e também havia pouca oferta de conteúdos da área em disciplinas optativas. Acredito que devido à falta de conteúdos específicos da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, uma das consequências é a associação da identidade das professoras ao modelo de mulher e mãe conforme a pesquisa de Alves (2006) mostra. A partir disso e também pela minha experiência na RPEI, em que observei um perfil docente mais próximo do Ensino Fundamental, da forma escolar, do que da/na Educação Infantil, compreendo quando Campos (2008) afirma que o perfil docente da Educação Infantil está em construção, pois ainda carrega as marcas históricas e os discursos que envolvem o cuidado e a educação de crianças pequenas que as formações ainda não deram conta de ajudar a superar.

Portanto, entendo que o perfil docente desejado na Educação Infantil é a da/do profissional consciente das especificidades das crianças pequenas, que norteie suas práticas pelo termo cuidar/educar, embasando as propostas pedagógicas em conhecimentos adquiridos pelas formações inicial e contínua, assim como, por meio das DCNEI. Além disso, o perfil também se constrói no exercício da profissão, por meio das experiências e trocas criança-adulto e adulto-adulto.

5 Avaliação dos resultados de aprendizagens obtidos

Todo esse processo, do curso da Pedagogia como um todo, passando pela experiência da RPEI até a escrita deste trabalho, me fazem perceber a importância dessa relação teoria e

prática para a minha formação. Ainda que eu não tenha encontrado um ambiente da Educação Infantil conforme as minhas expectativas, a experiência me propiciou refletir sobre diversas questões presentes na atualidade confrontando-as com a teoria. Por meio dessa experiência, eu pude observar uma realidade da pré-escola com marcas escolarizantes de preparação para o Ensino Fundamental, perceber como a marca histórica de cuidado de crianças associada à mulher se faz presente pela predominância de professoras na escola-campo, observar a professora associada a um modelo profissional e não de mulher doce e mãe e refletir como o cuidar/educar está presente na Educação Infantil. Enfim, o que aprendi sobre a especificidade do perfil docente da Educação Infantil é que ela não tem gênero e é profissional, se baseando no atendimento das especificidades que as crianças pequenas necessitam, em que o cuidar/educar é norteador do trabalho docente. Também aprendi sobre a importância de uma formação qualificada.

Além disso, as residências, como a RPEI, ajudam no aprofundamento da reflexão crítica por meio da problematização da realidade. Ter vivenciado a realidade da escola-campo e da turma acompanhada me ajudam a entender que a constituição da/do profissional docente é um processo como qualquer outra profissão. Acredito que, após a formação inicial, a experiência posterior com suas trocas interpessoais, adulto-criança e adulto-adulto, e a busca por soluções teoricamente embasadas aos problemas escolares darão continuidade a esse processo de formação de docentes bem qualificados. O perfil docente não é inato e não é um padrão único que se aprende nos cursos de formação inicial. As instituições de ensino não nos formam prontos a encarar toda e qualquer situação profissional, como também, nem todas as instituições possuem cursos de Pedagogia qualificados. Um bom curso nos oferece fundamentos teórico-práticos para compreender as necessidades dos sujeitos envolvidos e agir com fins de propiciar a formação de sujeitos autônomos e democráticos, pesquisando, adaptando e desenvolvendo propostas pedagógicas curriculares fundamentadas teoricamente. Portanto, o perfil docente da Educação Infantil é amplo, construído na formação inicial e ao longo do exercício da profissão. De qualquer forma, deve ser um perfil que se enxerga profissional e que possui qualificações específicas conforme os objetivos da área.

Considerações finais

Para finalizar, coloco aqui reflexões desencadeadas a partir do que já foi exposto. Sobre a forma escolar da pré-escola que presenciei na sala da turma acompanhada, ela estava presente em outras salas da pré-escola e, talvez, pela presença do Ensino Fundamental no mesmo prédio, creio que a escola tinha um objetivo geral de alfabetização. Uma suposição

minha é a de que haja uma cobrança indireta para que as crianças da pré-escola sejam preparadas para o Ensino Fundamental com alguns saberes que não são objetivos da Educação Infantil. A Educação Infantil na mesma instituição que o Ensino Fundamental poderia tornar o aprendizado das crianças maiores mais lúdico, porém, a maior valorização social da educação com a alfabetização do Ensino Fundamental, acaba por ofuscar as necessidades das crianças pequenas. Em relação à creche, eu não consegui observar a relação docente-criança, pois os horários de lanche e almoço não coincidiam com a da turma que acompanhei. Ter experienciado a creche teria sido muito interessante uma vez que há outras especificidades, além dos diversos desafios ainda presentes para ela como, por exemplo, a demanda social e a invisibilidade da creche, discutida por Rosenberg (2015).

Outra questão que eu gostaria de reforçar é a importância da valorização profissional na sociedade daquelas profissões relacionais que lidam explicitamente com a afetividade, como a docência da Educação Infantil, uma vez que não se encaixam nas características culturalmente vistas dentro do padrão racional de profissão, objetivo e não emocional e relacional, suas qualidades no exercício da profissão costumam ser associadas mais a características pessoais do que parte de um processo de formação profissional. Tanto a valorização na sociedade quanto o próprio autorreconhecimento e a autovalorização das professoras e dos professores da Educação Infantil em conceber sua atuação como profissional colaboram para impedir a propagação do discurso do senso comum de que, para se trabalhar com crianças pequenas, é necessária uma vocação inata ou uma experiência maternal e, conseqüentemente, ao negar esse discurso, auxiliam na valorização das formações. Assim, a importância da valorização profissional da docência da Educação Infantil na sociedade, de que não é qualquer pessoa sem formação da área que pode cuidar/educar com qualidade das crianças pequenas e de que a creche e a pré-escola exigem conhecimentos específicos diferentes do Ensino Fundamental mostram o quão fundamentais são as formações inicial e continuada, podendo também incentivar para que as pessoas que desejam trabalhar na área busquem cursos de Pedagogia com qualidade. Quanto ao perfil docente qualificado da Educação Infantil, compreendo o desafio da formação de professoras e professores aptos a cuidar/educar com qualidade em meio a tantos cursos com qualidade duvidosa em que o discurso recorrente de profissionais formadas/os nessas instituições é de que se aprende a ser professora e professor apenas na prática.

Ademais, mesmo considerando que grandes conquistas ocorreram no campo da Educação Infantil, gostaria de expressar que a luta por condições ideais de trabalho persiste. Uma turma com mais de trinta crianças da pré-escola para apenas uma professora demanda

muita responsabilidade e trabalho. Devemos ainda lutar para que as turmas sejam mais reduzidas e/ou haja mais profissionais por turma. Quanto ao salário, a luta por valorização salarial é de toda sociedade, considerando as desigualdades salariais e sociais existentes.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu-Minas Gerais. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. *Anais...* Belo Horizonte, MG: 2006.

BARRETO, Angela M. R. F. Introdução: Por que e para que uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil?. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 11-15.

BOFF, Leonardo. Cuidado: o ethos do humano. In: _____. *Saber cuidar: ética do humano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.32-36.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Guarulhos*. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guarulhos/panorama>>. Acesso em: 4 dez 2020.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 dez 2020.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 5 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 02 jan 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino: uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.11, p. 17-32, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.

GUARULHOS. *História*. Disponível em <<https://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php/historia>>. Acesso em: 4 dez 2020a.

GUARULHOS. Portal se informe Educação. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/188/>>. Acesso em: 3 fev 2020b.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; BELLO, Isabel Melero. Carreira docente e valorização do magistério no município de Guarulhos. In: XI Seminário Internacional de la Red Estrado, 2016, México. *Anais [...]*. México: Red Estrado, 2016.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: SILVESTRE, Magali A.; PINTO, Umberto de A. (Orgs.) *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017, p.79-100.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119 – 137, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulard de. (Orgs). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015, p. 163-183.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69 – 84, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Manual de Residência Pedagógica*. Guarulhos, 2019, 41 p.

ANEXO A

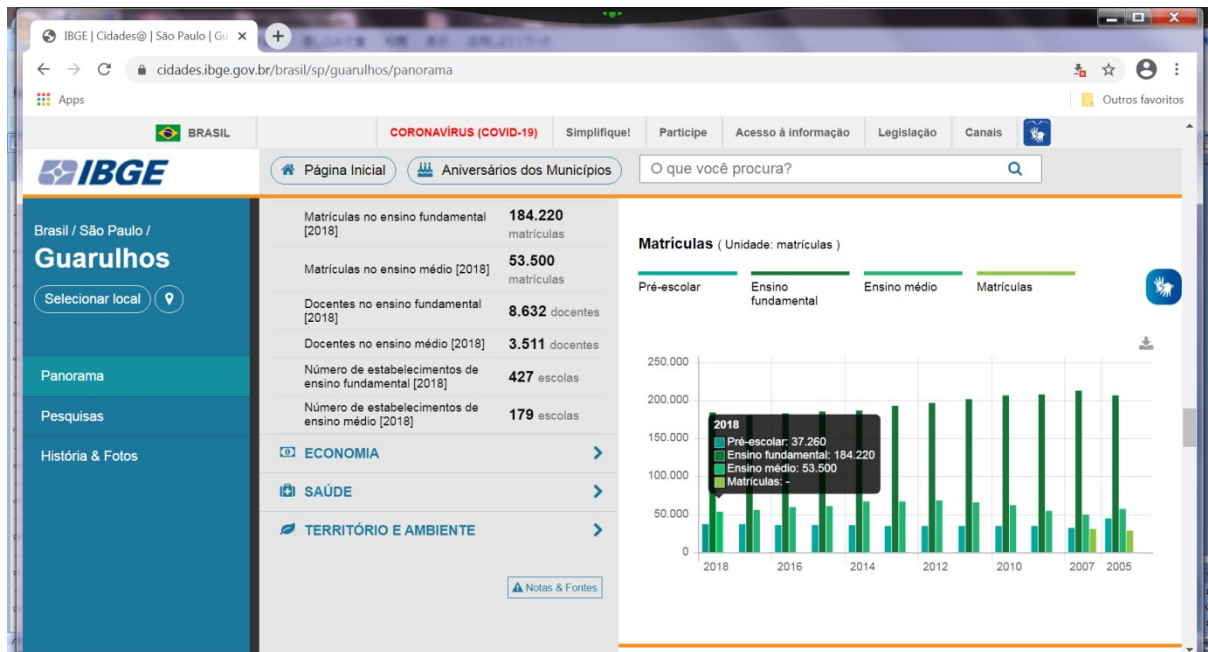


Figura1. Imagem da tela do computador ao acessar dados do IBGE (BRASIL, 2020), mostrando a não presença de dados de creches no gráfico de matrículas da educação, à direita da imagem. Há dados de matrículas em Guarulhos apenas para Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

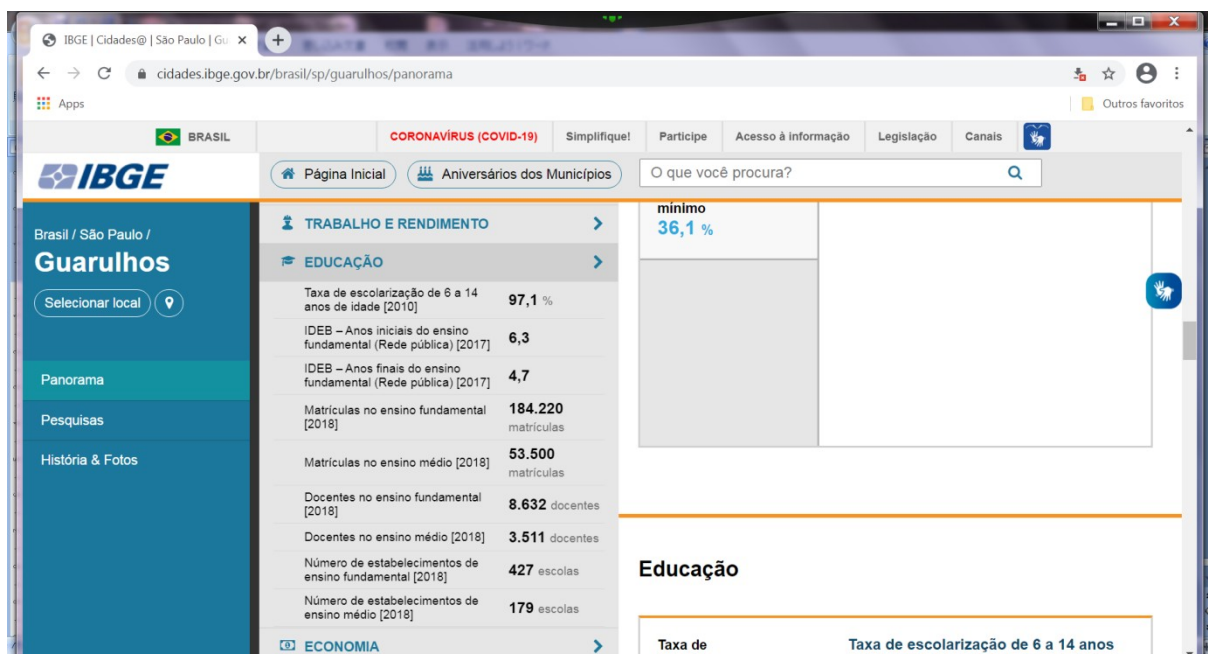


Figura2. Imagem da tela do computador ao acessar dados do IBGE (BRASIL, 2020), mostrando um breve resumo dos dados da Educação de Guarulhos/SP, mais ou menos na coluna central-esquerda da tela, em que nenhum dado da Educação Infantil é apresentado.